

Comunidade de Prática e Gestão do Currículo na Educação de Jovens e Adultos: contributos de uma experiência de formação contínua no Brasil

José Carlos Morgado

Eulália Vieira

Universidade do Minho

Resumo:

No Brasil, com a publicação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) –, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi assumida como uma modalidade de ensino que ocupa um espaço próprio na dinâmica do processo educativo, nas pesquisas e nas práticas curriculares. Apesar de um inegável avanço, esta modalidade de ensino, que deveria considerar as formas de vida, o trabalho e as necessidades dos jovens e adultos, contribuindo para a formação plena dos seus destinatários, tem ficado aquém do que seria desejável. Na verdade, têm predominado modelos de cunho mais tradicional, em que as decisões relativas às práticas curriculares e à seleção dos conteúdos curriculares cabem ao professor, quando o ideal seria resultarem de um processo de construção partilhado com os estudantes. Idealizada como grupo social, construído com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, a Comunidade de Prática parece ser um locus privilegiado de ressignificação de conhecimentos e de aprendizagem baseados numa reflexão numa reflexão conjunta sobre experiências e práticas. Neste artigo pretende-se dar conta de um projeto de investigação que está a ser desenvolvido neste domínio e ao longo do qual se discutem as potencialidades e os limites da Comunidade de Prática na gestão coletiva do currículo e no desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, isto é, práticas qualitativamente mais ricas. A reflexão sobre estas questões pretende contribuir para a compreensão dos desafios e das possibilidades da participação e da colaboração dos professores da EJA, tanto ao nível do seu desenvolvimento profissional como da melhoria da ação docente que desenvolvem. Estamos convictos de que a constituição de Comunidades de Prática e o desenvolvimento de experiências diferenciadas de formação contínua de professores da EJA podem contribuir para a reinvenção criativa e crítica das práticas curriculares nessa modalidade e para um ensino qualitativamente mais diferenciado, capaz de preparar os jovens e adultos para uma efetiva integração e participação na sociedade contemporânea.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; comunidade de prática; gestão do currículo.

Introdução

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constituiu-se historicamente numa modalidade educativa, representada no cenário educacional como educação inferior para as classes populares, dilaceradas pela desigualdade social e marcadas pela negação de direitos essenciais. Só a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), em 1996, que consignou o direito de acesso gratuito à educação básica a todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso ou não concluíram em idade própria, a EJA passou a ser assumida como uma modalidade específica de educação básica. A EJA ocupa hoje um espaço próprio quer

ao nível da estrutura do próprio sistema educativo, quer no domínio da investigação educacional, quer, ainda, na dinâmica do processo educativo e nas práticas curriculares.

I. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Apesar de um inegável avanço, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que deveria contribuir para a formação plena dos seus destinatários, tem ficado bastante aquém do que seria desejável. Embora o acesso de estudantes a esta modalidade de ensino tenha sofrido um aumento significativo, os estudos e os debates atuais revelam que se torna necessário reorganizar a EJA tanto em termos de identidade, como no que diz respeito à consolidação de uma pedagogia que viabilize o acesso e a permanência mas, sobretudo, o êxito educacional dos alunos. Convém lembrar que, por norma, os jovens e os adultos que frequentam esta modalidade de ensino se confrontam com dificuldades de permanecer no curso e de se apropriarem de saberes que lhes foram negados ao longo da sua vida.

Dados do Instituto de Pesquisa Económica Aplicada (IPEA) revelam que, no Brasil, apesar de ter havido uma redução sistemática nas taxas de analfabetismo desde a década de 1990, fazendo esse índice recuar de 13,5% para cerca de 9%, o número total de analfabetos permaneceu praticamente inalterável nos últimos anos, situando-se em cerca de 14 milhões de pessoas. Cerca de 90% destes analfabetos situam-se na faixa etária dos 25 ou mais anos de idade.

Além disso, o tempo de estudo da população brasileira com 15 anos ou mais de idade atingiu, em 2009, a média de 7,5 anos, um índice ainda insatisfatório. A todo este panorama, acresce o facto de, nesta modalidade de ensino, os índices de repetência e abandono serem fatores que dificultam a conclusão, em tempo adequado, dos estudos, constituindo-se um grande desafio para o governo brasileiro e para a sociedade civil oferecer a estas pessoas uma escola de qualidade.

Importa, por isso, refletir sobre alguns dos motivos que, de forma mais ou menos explícita, têm contribuído para perpetuar esta situação.

Um dos principais factores que, em nosso entender, tem dificultado as mudanças nesta modalidade de ensino relaciona-se com as práticas curriculares que aí se desenvolvem. De um modo geral, as práticas curriculares inscrevem-se num paradigma mais tradicional de ensino que tem no centro o professor, cabendo-lhe o controlo de todas as decisões relativas aos processos de ensino-aprendizagem a às actividades dos alunos. A função docente resume-se, essencialmente, à transmissão de conhecimentos, descontextualizados do meio de inserção social e das experiências

dos estudantes, sem qualquer interligação com as questões por eles vivenciadas. As aulas expositivas são o recurso, por excelência, para a transmissão de conteúdos prontos, fechados em si mesmos, para serem automaticamente repetidos ou devolvidos no momento da avaliação. Esta consiste em *medir* a quantidade e a exatidão das informações que o aluno consegue reter e reproduzir. A pragmática da avaliação é realizada através de provas, exames, chamadas orais e exercícios que evidenciam a, maior ou menor, exatidão da reprodução da informação, conferindo pouca atenção à compreensão por parte dos alunos e aos aspectos qualitativos das informações e suas relações cognitivas. No dizer de Mizukami (1986, p. 14), em termos gerais, “a preocupação do ensino nesse paradigma é mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo”.

O papel do aluno circuncreve-se à execução de prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores, acumulando conteúdos e reproduzindo-os posteriormente de forma automática, a fim de demonstrar a sua aprendizagem. Aprender, à luz deste paradigma, significa memorizar conteúdos, tal como foram transmitidos pelo professor (*idem*).

O relacionamento professor-aluno é baseado na verticalidade, sendo explicado pela autora referida (*idem*, p. 14) da seguinte forma:

Do professor (autoridade intelectual e moral) **para o aluno**. As possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles.

Por seu turno, as políticas curriculares brasileiras relativas à EJA, operacionalizadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Programa Nacional do Livro Didático para esta modalidade de ensino, acabam por não ser assumidas como simples referências para discussões dos professores e das escolas mas por expressar uma seleção na qual, os principais interessados, não participam nem têm o direito de se posicionar. As decisões relativas às práticas curriculares e à seleção dos conteúdos curriculares cabem ao professor e retratam decisões e interesses de grupos nacionais, em vez de carregarem objetivos e práticas que representem interesses sociais e políticos dos mais explorados e excluídos da sociedade.

Quando os professores e equipa escolar programam e planificam o currículo fazem opções que lhes permitam responder às seguintes questões: O que é que os alunos precisam de aprender? Para quê aprender? Como aprender? Em função do que aprender?

Ora, são as respostas a estas questões que determinam a forma como se estrutura, operacionaliza e concretiza o currículo na escola. A este respeito, Leite (2001, p. 2) afirma que:

(...) a forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a seleção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e fazer aprender. A organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos factores que está base do desigual sucesso escolar dos alunos. Quando seleccionamos conteúdos não familiares a determinados alunos e quando recorremos a procedimentos de ensino afastados das suas experiências de vida, forçosamente estamos a colocá-los em situação de desvantagem e estamos a contribuir para que criem de si uma imagem negativa, pois aprenderão que as suas vidas e o que sabem, e até as suas famílias, não têm valor para a escola nem lá têm lugar. Por isso, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver.

Neste sentido, e como referimos, verifica-se que o currículo da EJA é basicamente selecionado a partir do que está prescrito nos PCNs, nas propostas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos livros didáticos distribuídos aos estudantes e aos professores nas escolas públicas, quando o ideal seria resultarem de um processo de construção partilhado com os estudantes. Não se trata, de uma vez por todas, de remover o poder nesse processo de seleção e gestão do currículo da EJA, mas de transformar tais relações de poder, dando vez e voz aos professores e aos estudantes dessa modalidade de ensino na construção e gestão de um currículo que tenha a ver com as suas reais necessidades e interesses.

Convém não esquecer que as intensas mudanças a nível político, económico e social, a “mundialização” e a eclosão das novas tecnologias da informação e da comunicação trouxeram conseqüências para o trabalho docente, gerando novas exigências e veiculando a assunção de novos significados sobre a profissão, reclamando dos professores um conjunto de competências profissionais que vão muito para além da mera transmissão de conhecimentos. Tais transformações apontam para a necessidade de melhorar as práticas docentes desenvolvidas nas escolas e, conseqüentemente, a formação de professores, suscitando o seu contínuo desenvolvimento profissional.

As atuais propostas de formação docente, ao enaltecerem a importância de uma reflexão coletiva por parte dos professores sobre os conteúdos que podem ser significativos para os estudantes e sua relação com o mundo de hoje, bem como sobre as metodologias a que devem recorrer para tratamento dos conteúdos curriculares, sinalizam a necessidade de conseguir uma efetiva *aprendizagem significativa* pelos estudantes, preparando-os para uma cidadania plena.

É nesse sentido que as ideias de Santos (2005, 2006) nos desafiam a trabalhar na educação e, neste caso específico, na modalidade Educação de Jovens e Adultos “em função de outro paradigma, de outras formas de pensar, de outras crenças e de uma visão atual de ensino” (Aragão, 2002, p. 19). A prática docente nesta modalidade, considerando as características próprias dos jovens e adultos que a frequentam, exige um outro/novo entendimento do que é aprender, do papel do professor e do aluno, bem como das formas de tratamento dos conteúdos e da avaliação.

A aprendizagem deve ser entendida como um processo de (re)construção. Assim, aprender num sentido (re)construtivo é *avançar em direção ao desconhecido a partir do já sabido*. Aprender é re-construir o conhecimento existente para nos podermos apropriar dele, embora nesse processo possa tornar-se mais *complexo*. Numa visão pós-moderna, o conhecimento constitui um movimento nunca acabado e com múltiplas possibilidades de direcionamento. Além disso, este nunca será linear (Moraes & Mancuso, 2006, p. 25). Em vez de ser considerada uma mera reprodução de conhecimentos, a aprendizagem é um processo dinâmico e interativo de procura de significados, exigindo que se parta do conhecimento que o aluno tem e manifesta nos seus discursos, bem como das concepções prévias que possui sobre fatos, conceitos e/ou fenômenos.

Algumas consequências desta forma de entender a aprendizagem recaem sobre o aluno e implicam uma interação constante com o professor e com os outros estudantes, potenciando a sua implicação e aumentando a sua responsabilidade na (re)construção dos conhecimentos. De uma posição mais estática de receptor e repetidor de conhecimentos acabados que outrem lhe transmitiu, o estudante é interpelado no sentido de se assumir como centro do processo educativo, a desenvolver a sua autonomia e a sua criatividade e a apropriar-se de novas formas de pensar, sentir e agir.

Nesta ordem de ideias, romper com um paradigma mais tradicional no ensino exige que se abandone o modelo de aulas expositivas que tem prevalecido no sistema, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas um receptor passivo, o que implica recriar as práticas de ensino no sentido de valorizar o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem. Para que isso aconteça, Moraes (2006, p. 19) considera que é necessário que:

O trabalho com os conteúdos se [faça] a partir de metodologias ativas e construtivas, tendo a pesquisa em torno de problemas significativos [como suporte], implicando impregnação aprofundada dos alunos nos temas trabalhados. São eles que precisam questionar procurar informações, coletar dados, analisá-los e a partir disso construir novos argumentos em resposta às perguntas levantadas. A reconstrução exige o envolvimento dos aprendizes.

Superando fragmentação que caracteriza a organização do currículo por disciplinas, as temáticas a trabalhar passam a ser desenvolvidas de modo inter/transdisciplinar, numa lógica que não se restringe aos aspectos meramente cognitivos, abrangendo também as dimensões afetiva, ética e axiológica do conhecimento. Desta forma, o tratamento dos conteúdos procura estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos alunos, numa 'ecologia de saberes', religando os distintos conhecimentos que integram o currículo.

Desta forma, o ensino na EJA permitirá aos estudantes o entendimento da sociedade em que vivem como um todo, não se restringindo apenas a memorização de conteúdos que, de tão fragmentados, nem concorrem para o seu desenvolvimento global e harmonioso, nem os prepara para se integrarem de forma plena no mundo de hoje. É nesse sentido que Morin (2002, p. 17) advoga que “a inteligência que só sabe separar rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional”. Trata-se, segundo o autor (*ibidem*),

(...) de uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga, termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão em longo prazo.

Na verdade, educar na contemporaneidade exige uma ruptura com modelos tradicionais de ensino e de aprendizagem, bem como a assunção de um outro/novo paradigma mais apropriado para o século atual, tendo em vista uma diferenciação qualitativa e positiva do ensino.

Para Guimarães *et al.* (2004), a formação de professores para atuar na EJA deve ter em vista o desenvolvimento de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, marcados por experiências de vida que não devem ser ignoradas. A formação contínua nesta modalidade de ensino deve, portanto, estimular o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam aos docentes apropriarem-se da riqueza cultural dos estudantes e das potencialidades criativas dos mesmos. Nessa perspectiva, consideramos que a constituição de Comunidades de Prática de Professores da EJA nas escolas, tendo como eixo central a reflexão coletiva sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente nessa modalidade, pode favorecer a (re)construção dos saberes pedagógicos e permitir uma efectiva (trans)formação das práticas curriculares, sobretudo, visando novas realidades.

Trata-se, pois de valorizar a experiência que os professores trazem e de “acreditar na capacidade dos mesmos de serem sujeitos de conhecimento, de dar valor e

identidade, de gerarem um conhecimento pedagógico que estrutura e orienta sua teoria e prática” (Imbernón, 2010, p. 77).

II. Comunidade de prática: espaço colaborativo de formação contínua na EJA

A expressão Comunidade de Prática (CoP), “cunhada” pelo teórico organizacional Wenger (1998), refere-se a comunidades que reúnem pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns na aprendizagem e, principalmente, na utilização prática dos saberes. No estado do Pará, são raras as práticas de formação contínua de professores baseadas numa contínua reflexão *sobre e na prática*, como sugere Schön (1992), embora elas existam. Assim sendo, a participação de professores que trabalham na EJA numa Comunidade Prática poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas e qualitativamente mais ricas, além de permitir a (re)construção dos saberes docentes, o desenvolvimento profissional, o exercício da solidariedade profissional e a diversificação das aprendizagens. Wenger (2001), Fiorentini (2005) e Lima (2002) defendem o valor dos grupos colaborativos na formação contínua de professores, garantindo que as práticas colaborativas permitem que os professores construam e desenvolvam o currículo para os seus alunos de uma forma “contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Lima, 2002, p. 8).

Neste sentido, o projecto de investigação sobre uma experiência de formação contínua, de cariz colaborativo e numa perspectiva crítico-reflexiva, que serviu de base a esta comunicação, procura analisar e compreender como se configuram as práticas de ensino dos professores da EJA que participam numa Comunidade de Prática.

Para o efeito, procuraremos responder às seguintes questões:

- (i) A participação dos professores da EJA nesse grupo de formação contínua poderá, efetivamente, favorecer a mudança e melhoria do ensino que desenvolvem nessa modalidade?
- (II) Essa participação garantirá uma seleção de conteúdos significativos, que favoreçam a permanência e o sucesso dos estudantes na EJA?

Uma Comunidade de Prática, enquanto ambiente de diálogo cultural, científico e profissional, em que os docentes partilham experiências sobre o ensino que desenvolvem, constitui-se num espaço/tempo privilegiado de (re)construção de saberes e práticas docentes. Como espaço coletivo de (trans)formação, a Comunidade de Prática, mais do que uma comunidade de “aprendentes”, deve assumir-se como uma “comunidade que aprende”, uma vez que é composta por pessoas que têm o compromisso de agregar as melhores práticas. Wenger (1998)

afiança que uma Comunidade de Prática, mais do que um agregado de pessoas com algumas características em comum, é vista como um conjunto de indivíduos que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento, articulando a formação profissional e o desenvolvimento do trabalho docente no sentido de sua melhoria qualitativa.

É neste sentido que defendemos que a Formação Contínua de Professores da EJA numa Comunidade de Prática se configura como uma possibilidade de transformar o conhecimento construído, a partir reflexão e da troca de experiências, numa prática educativa ressignificada. Ao ser construído e gerido na ação, a partir de dados trazidos para a discussão, a participação desses professores na Comunidade de Prática potencializa a reflexão sobre o conhecimento construído e facilita o retorno à prática do conhecimento explícito internalizado (conhecimento tácito). A mola propulsora desse processo de ação-reflexão-ação é a prática partilhada, ou seja, na Comunidade de Prática um repertório de recursos, experiências, estórias, ferramentas e modos de lidar com problemas comuns, sustentam a interação e fecundam a (trans)formação das práticas dos participantes. Como explicita Imbernón (2010, p. 79),

É imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional.

Ora, o que se tem vindo a verificar é que na maioria das escolas prevalece uma cultura individualista que precisa ser irradicada. Poucas são as formas de colaboração que existem nas escolas, e quando existem não chegam a afetar a estrutura nuclear do ensino. Dito de outra forma, existem meras colaborações superficiais que não chegam a interferir no que se passa na sala de aulas. A este respeito, o autor (*idem*, p. 33) afiança que

Os professores consideram sua turma como um espaço privado, às quais somente se tem acesso a partir de uma posição autoritária, como inspetor ou supervisor para avaliá-los, como o pesquisador para obter dados, e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua à formação da própria classe docente.

No fundo, trata-se de “potencializar uma nova cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (*idem*, p. 41).

Perante os novos desafios que hoje se colocam às instituições educativas e à docência, as tarefas de planificar, seleccionar metodologias, construir instrumentos de avaliação e gerir a sala de aula, exigem dos professores o domínio de competências e de saberes pedagógicos cada vez mais complexos, que não se limitam apenas à

transmissão de conhecimentos. Além disso, requerem que os professores sejam capazes de “reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos, flexibilizar os conteúdos, os objetivos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo” (Silva, 2003, p. 13).

A formação contínua deve, pois, fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e potencializar um trabalho colaborativo que permita compreender o currículo, não como um amontoado de conteúdos desarticulados e sem significado para os estudantes, mas como

(...) um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que, conseqüentemente, não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (Morgado, 2005, p. 272).

Tal perspectiva implica reconhecer a escola como tempo/espaço de investigação e de (re)elaboração, (re)invenção e criação, isto é, um *lócus* privilegiado de construção de saberes pedagógicos. Trata-se de superar a perspectiva que visualiza a prática docente como mera aplicação da teoria educacional, transformando essa prática num espaço de (re)construção de conhecimentos profissionais (Schön, 1992; Pérez-Gómez, 1992). Trata-se, como sugere Leite (2000),

(...) de entender a escola como uma instituição “curricularmente inteligente”, no sentido em que os seus membros aprendem individual e coletivamente por forma a construírem mudanças. Uma escola curricularmente inteligente não se limita, pois, “a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social... e que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior” (ibidem: 3). É uma escola que se orienta pelo princípio da flexibilização e que recorre a processos de gestão participada.

Considerações Finais

Em jeito de síntese, importa lembrar que educar na contemporaneidade exige rupturas com modelos tradicionais de currículo, de escola, de ensino e de aprendizagem, bem como a assunção de um outro paradigma de formação docente, mais consonante com as exigências atuais, tendo em vista a diferenciação qualitativa do ensino. Estamos convictos de que os professores que leccionam na EJA encontrarão na Comunidade de Prática um caminho propício para a concretização de tais propósitos.

Referências Bibliográficas

ARAGÃO, R. M. R. (2002). Aspectos Teórico-Metodológicos Fundamentais para Compreender a Dimensão Processual do Ensino em Cursos Profissionais

- Universitários de Graduação. In R. M. R. Aragão, E. S. Neto e P. B. SILVA, *Tratando da Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão*. São Bernardo do Campo: UMESP.
- GUIMARÃES *et al.* (2004). [Educação de Jovens e Adultos: Formação continuada de Professores e Educadores da Região de Vertentes](#). *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte: UFGSJ.
- FIORENTINI, P. & NACARATO, A. M. (Org.) (2005). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. São Paulo: Musa Editora.
- IMBERNÓN, F. (2010). *Formação contínua de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- LEITE, C. (2000). *A figura do 'amigo crítico' no assessoramento /desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*. Actas do 5º Congresso da SPCE, pp. 95-100.
- LEITE, C. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- MIZUKAMI, M. G. (1986). *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU.
- MORAES, R. & MANCUSO, R. (Org.) (2006). *Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores*. Ijuí: Ed. Ijuí.
- MORGADO, J. C. (2005). Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In J. C. Morgado e M. P. Alves (Org.), *Mudanças educativas e curriculares.. e os Educadores/professores?* Actas do Colóquio sobre Formação de Professores. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- MORIN, E. (2002). *Ciência com Consciência* (6ª Ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SANTOS, B. S. (2006). *Um Discurso sobre as Ciências* (4ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. (2005). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

- SILVA, J. F. (2003). Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In J. F. SILVA; J. HOFFMANN, & M. T. ESTEBAN (Orgs.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- WENGER, E. (2010). *Communities of practice: a brief introduction*. In <http://www.ewenger.com/theory/index.htm> (acesso em 08.10.2012).
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado y identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Résumé

Au Brésil, avec la publication de la loi n ° 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) - L'éducation pour jeunes et adultes (EJA) était assumé comme une modalité d'enseignement qui occupe son propre espace en la dynamique du processus éducatifs, tant en la recherche comme dans le pratiques de curriculum. Bien que cette modalité d'enseignement avait eu des avances indéniables, ce type d'enseignement, qui devrait tenir en compte des modes de vie, de travail et des besoins des jeunes et des adultes, contribuant à une formation complète de ses bénéficiaires n'avait pas répondu à la hauteur de ce qui serait souhaitable. En effet, a prévalu un modèle plus traditionnel d'enseignement dans lequel les décisions concernant aux pratiques de curriculum et à la sélection des programmes scolaires incombe à l'enseignant, quand l'idéal serait que le curriculum soit le résultat d'un processus de construction partagée avec les étudiants. Idéalisé comme un groupe social, construit afin de développer une expertise, la Communauté de Pratique semble être un lieu privilégié pour recadrer les connaissances et l'apprentissage fondé sur une réflexion commune sur les expériences et les pratiques pédagogiques. Dans cet article on vise donner compte d'un projet de recherche qui est en cours dans ce domaine dans laquelle on discutera des possibilités et des limites de la Communauté de Pratique dans la gestion collective du curriculum et dans les développement de pratiques éducatives différenciées, à savoir, des pratiques qualitativement plus riches. La réflexion sur ces questions souhaite contribuer à la compréhension des défis et des possibilités de la participation et de la collaboration des enseignants de l'éducation des adultes, tant dans leur développement professionnel que dans l'amélioration de l'action pédagogique qu'ils développent. Nous sommes convaincus que la constitution de Communautés de pratique et le développement de expériences différenciés de formation des enseignants de l'éducation des adultes peuvent contribuer à la réinvention critique et créatif dans les pratiques de curriculum et pour un enseignement qualitativement différente, capable de préparer les jeunes et les adultes pour l'intégration et pour la participation effective dans la société contemporaine.

Mots-clés: education des jeunes et des adultes ; communauté de pratique ; la gestion de curriculum